

VERS UNE DIDACTIQUE DE LA COMPREHENSION DES TEXTES EN LANGUE ETRANGERE

A. Séré de Olmos
Universidad Complutense

INTRODUCTION

La compréhension des textes écrits en langue générale et en langues de spécialités occupent une place importante dans les recherches actuelles tant en didactique des L.E. qu'en psycholinguistique ou en linguistique. Cette démarche répond à une sectorialisation croissante des besoins et des objectifs dans l'enseignement/apprentissage des L.E.

Depuis plusieurs années, à l'Université Complutense¹, nous avons entrepris des recherches dans ce domaine en collaboration avec le groupe Galatea de l'Université de Grenoble, en langue générale, et avec le groupe LECTICIEL du CREDIF pour les langues de spécialités.

Nous considérons que *comprendre* est une activité cognitive multidimensionnelle et que c'est toujours *re-construire de la signification à partir d'une représentation du texte lui-même*. Les publications des spécialistes de ce domaine² coïncident sur ce point. Cependant cette activité n'a en L.E. ni les mêmes buts, ni les mêmes stratégies qu'en L.M. pour les apprenants débutants.

¹ C. López Alonso et moi-même travaillons sur les problèmes de compréhension des textes depuis quatre ans dans le cadre du S.EL.I.F. Voir les articles publiés dans les Actes du Colloque *Texte et Compréhension*, Langage: Théories et applications en F.L.E., S.G.E.L., 1994 de C. López Alonso et A. Séré de Olmos.

² Voir Kintsch, Van Dijk, de Beaugrande, Denhière, Erlich...

COMPRÉHENSION EN L.E.

Les processus de compréhension dans l'apprentissage d'une L.E., même s'ils sont identiques à ceux de la L.M., ne se présentent ni dans le même ordre, ni avec la même intensité. Il s'agit de structurer un nouveau système linguistique et non de lire dans une langue connue. D'après nos données, nous avons établi le schéma de compréhension suivant pour les apprenants débutants en L.E.³:

1. relation des signifiants LE/LM
2. activation des signifiés à partir de la ressemblance lexicale
3. recherches en mémoire
4. activation des cadres de connaissances ou schémas mentaux d'actions, encore appelés scénarios
5. inférences
6. construction d'hypothèses sur la signification globale ou macrostructure du texte
7. activation des schémas ou séquences prototypiques

Ces anticipations et ces attentes sont possibles, soit grâce aux schémas mentaux antérieurement cités qui nous permettent de réaliser des opérations cognitives fondamentales, telles que percevoir, agir et comprendre le langage, soit grâce aux schémas prototypiques ou superstructure qui sont les principes d'organisation des discours (cf. schéma canonique en narration).

8.- construction des propositions sémantiques

Les propositions sémantiques se définissent comme des relations entre un prédicat qui spécifie le contenu de la relation et un ou plusieurs arguments qui précisent le ou les objets impliqués dans la relation. Ces propositions correspondent aux contenus sémantiques dont nous rend compte la structure de surface (d'ordre morphosyntaxique).

Ces stratégies de compréhension que nous avons observées chez des débutants nous montrent donc une grande activité cognitive et un rôle important des connaissances du monde. C'est à partir de ces éléments que les apprenants construisent le sens du texte sans disposer encore d'outils linguistiques développés. Ces données permettent d'envisager la mise en place d'une didactique de la compréhension considérée comme un premier niveau de l'apprentissage linguistique, ou comme une démarche autonome pour les enseignements linguistiques à objectifs spécifiques.

³ Voir «Compréhension et textes en L.E.: rôle des cadres de connaissances et prototypes» C. López Alonso, Actes du Colloque «Textes et Compréhension», SGEL, 1994.

LA TYPOLOGIE DES TEXTES

Nos premières recherches ont porté sur les textes narratifs, nous avons travaillé en particulier avec des faits-divers journalistiques, textes courts qui se prêtent facilement à l'expérimentation. Nous avons choisi un public de sujets hispanophones ne connaissant pas le français. Deux hypothèses étaient à la base de ces premières recherches⁴: 1) la typologie très proche des langues et le contexte culturel voisin doivent faciliter l'accès à la compréhension linguistique, 2) la mise en place des compétences de compréhension entre locuteurs de langues romanes peut se faire rapidement si on les dissocie des compétences de production.

Nous avons observé que l'identification du prototype fait-divers (narratif/informatif) joue un grand rôle dans la compréhension. Cette connaissance de l'organisation textuelle facilite la reconnaissance formelle et le déroulement sémantique des textes ce qui permet d'activer des attentes et des inférences narratives nécessaires sur le déroulement textuel.

Après ces premiers résultats nous avons orienté notre recherche selon deux axes de réflexion différents: 1) quel est le rôle de la typologie des textes dans la compréhension, y a-t-il des prototypes plus facilement identifiables en L.E. qui permettent de meilleures inférences dans la construction du sens? et 2) les stratégies se modifient-elles au cours de l'apprentissage linguistique et quel est le rôle de la structure de surface dans ces stratégies?

Nous avons sélectionné des textes courts, avec une fonction sociale claire et une complexité organisationnelle reposant sur des séquences prototypiques diversifiées et non sur un prototype unique, pour rester le plus près possible des conditions réelles de communication.

Dans cette seconde étape de la recherche nous nous sommes intéressés à des textes à *objectif explicatif*. L'explication étant un des éléments importants de l'apprentissage /enseignement des L.E.. Nous avons travaillé sur deux textes, le premier est une recette de cuisine, *la mousse au chocolat*, essentiellement descriptif, de l'ordre du *faire faire* et l'autre un dépliant sur la carte orange, essentiellement argumentatif, de l'ordre du *faire connaître*, plus publicitaire.

RÉSULTATS

Ici nous rapporterons les résultats de l'analyse du premier texte explicatif, c'est-à-dire la recette de cuisine.

⁴Voir «Compréhension de textes en langues romanes» dans le numéro précédent de cette même revue.

Le public est similaire à celui de l'année dernière et nous avons expérimenté auprès d'une trentaine de personnes. Comme la phase de recueil des données a été assez longue, on ne peut présenter ici qu'une analyse partielle des tests.

Ces premiers résultats portent sur un échantillon de douze sujets, tous élèves du master de l'enseignement de l'espagnol comme L.E. à l'Université Complutense, il s'agit essentiellement d'hispanistes. Six d'entre eux n'avaient aucune connaissance préalable du français (groupe A) et les six autres avaient quelques connaissances de base (groupe B), leur L.E. étant l'anglais dans tous les cas.

Le protocole de recherche se présente d'une manière assez identique à celui utilisé pour les textes narratifs. Après une lecture silencieuse on demande aux sujets d'extraire la macrostructure en caractérisant globalement le contenu du texte. Puis ils doivent faire un relevé des mots jugés par eux importants. Ensuite on leur présente des listes de mots élaborées sur la base des isotopies du texte pour qu'ils en donnent des équivalents dans leur L.M.. Après quoi ils font une pseudo-traduction et en dernier lieu ils expliquent comment ils ont procédé pour comprendre le texte.

Les mots non reconnus et les listes de mots.

Pour le groupe A, sujets ne connaissant pas le français, le nombre d'erreurs est assez grand. Le mot le moins reconnu est *la veille* avec une interprétation très fantaisiste de «la vieja» qui n'est pas reprise dans le texte. En général on remarque un comportement différent de celui décrit à propos des textes narratifs. Les isotopies sont moins puissantes et sont moins actives au moment de la traduction, la solution donnée dans les listes pouvant être différente de celle choisie dans la pseudo-traduction du texte où le contexte joue un rôle plus positif.

Les autres mots qui ont présenté des difficultés dans les listes sont par ordre décroissant: *dessert*, *amer* dans *chocolat amer*, *en neige ferme*, *mousse* (dans une moindre mesure, traduit par «crema» ou «espuma» peut-être sous l'influence des produits de beauté), *chocolatée*, *doit être* (il n'y a pas d'hésitation sur la traduction de «être») et *laissez refroidir*. Cependant les mots qui ont produit des difficultés au moment de la pseudo-traduction ne sont pas exactement les mêmes, par ordre décroissant ce sont: *hors du feu* (6), *refroidir* (5), *en neige ferme* (3), *que vous aurez préalablement versée* (3), *fondre* (2), *mousse* (2), *casserole* (1). Le comportement dans les listes ne reflète pas le comportement dans les contextes, ce qui est différent des observations faites dans les textes narratifs.

Il est aussi intéressant de souligner le choix des pronoms-personnels et des modes et temps utilisés dans les pseudo-traductions. En général les sujets optent pour l'emploi de la deuxième personne du singulier et, dans un cas, pour celle de la

deuxième personne du pluriel (vosotros). Le temps des verbes le plus utilisé est le présent de l'indicatif (3), puis l'infinitif (2) et enfin un sujet utilise l'impératif.

Pour le groupe B les pseudo-traductions montrent un meilleur niveau linguistique global et, dans les listes, le nombre de mots non identifiés est très restreint: *la veille, en neige ferme* et *être*. Dans le groupe verbal «doit être» il y a une hésitation entre «ser» et «estar» ce qui montre une connaissance des difficultés entre le français et l'espagnol alors que dans le groupe A le problème ne se pose pas. Les mots mal compris dans la pseudo-traduction pour certains des sujets sont aussi, comme dans l'autre groupe, différents de ceux des listes, par ordre décroissant de difficultés ce sont: *hors du feu, fondre (3), refroidir, laissez refroidir, en neige ferme, préalablement (1)*.

On peut souligner aussi des différences entre les deux groupes dans l'utilisation des pronoms personnels, majoritairement les sujets optent pour *usted* (5) avec comme temps l'impératif présent sauf un sujet qui traduit d'une manière homogène à l'infinitif. Les traductions reflètent une plus grande autonomie syntaxique que celles de l'autre groupe.

Les remarques sur les stratégies de compréhension et sur le pré-réfléchi.

Pour le groupe A la démarche est similaire à celle observée dans le texte narratif, le non verbal joue un rôle prépondérant dans les stratégies de compréhension. Il y a d'abord identification du prototype textuel et à partir d'une reconnaissance lexicale possible grâce à la proximité linguistique, les sujets mettent en place un schéma mental qui sert de base à l'interprétation microstructurale. L'appareil syntaxique utilisé est celui de la langue maternelle ce qui explique la non confusion de «ser» et «estar» dans ce groupe, car les sujets ne se posent pas la question et fonctionnent sur leurs connaissances du système linguistique de l'espagnol. Des remarques telles que: «Teniendo en la mente una receta de cocina. Por asociación he intentado aplicar el vocabulario .», ou: «Al principio sólo entendía algunos ingredientes. A medida que iba leyendo más veces iba encontrando el hilo de la receta. Creo que me ha ayudado bastante mi intuición culinaria y la manera de introducir el vocabulario en las listas. Yo no sé nada de francés, creo que todo ha sido intuición y contraste lingüístico.» confirment les stratégies analysées.

Pour le groupe B les sujets qui ont des rudiments de français adoptent une stratégie différente. L'identification du prototype et la mise en place du schéma mental est immédiate ce qui leur permet d'opter pour une lecture microstructurale «paso a paso» du texte, comme en langue maternelle. Tous soulignent l'importance du contexte pour l'élucidation des mots inconnus: «Traduciendo paso a paso. Las palabras dudosas he intentado deducirlas por el contexto o por sus semejanzas

con el español.», et ils donnent une grande importance à l'identification des catégories grammaticales et des verbes: «en las recetas se usa siempre el imperativo o formas gramaticales que implican una obligación», «me he fijado en los ingredientes de la receta, intentando más tarde relacionar los verbos con posibles sustantivos».

CONCLUSIONS PROVISOIRES...

Dans l'ensemble ce texte a été compris par tout le monde, comme pour le texte narratif expérimenté dans la première étape de la recherche. L'accès à la compréhension en langues à typologie proche s'avère possible pour des débutants complets. Cependant on peut observer des différences dûes aux prototypes textuels. Le schéma narratif s'avère plus implanté que les schémas explicatifs. Dans les textes explicatifs la reconnaissance du prototype est fondamentale pour l'établissement du schéma mental, alors que dans les narratifs, le schéma s'organise plus thématiquement.

Le lexique joue aussi un rôle différent, l'établissement du schéma mental à partir de la reconnaissance des mots-clefs est fondamental dans les textes narratifs alors que dans les explicatifs, la reconnaissance du prototype permet de sélectionner des éléments constitutifs du type d'explication, ici dans une recette de cuisine, ce sont les ingrédients et les actions à faire qui sont constitutives de l'explication et qui sont à la base de l'accès à la compréhension du texte. Les isotopies jouent dans cette perspective un rôle mineur et ne sont pas déterminantes alors que les contextes sont plus pertinents. Dans les textes narratifs nous avons observé que le schéma mental établi au niveau superstructural servait à inférer le sens dans des contextes opaques (voir la cause de l'incendie dans le texte analysé dans le numéro précédent de cette revue), ici les sujets se rapportent au contexte au fur et à mesure et le schéma général n'a pas d'influence au moment de l'identification définitive dans la pseudo-traduction.

Enfin, dans la mesure où nous avons expérimenté avec un groupe ayant des connaissances de base de français, nous pouvons constater que, dès que les sujets possèdent quelques connaissances morphosyntaxiques, les stratégies de compréhension sont modifiées et qu'elles sont identiques à celles qui sont utilisées en langue maternelle avec une moindre influence des éléments extra-verbaux. Si la compréhension n'est pas de nature morphosyntaxique, il n'en est pas moins vrai que l'accès aux stratégies habituelles de compréhension passent par une connaissance de ce niveau linguistique et une didactique de la compréhension doit redéfinir des stratégies d'accès aux connaissances morphosyntaxiques de base.

... ET CONCLUSIONS DIDACTIQUES

Toutes ces réflexions théoriques et ces observations expérimentales nous amènent à proposer une démarche méthodologique pour les débutants qui ne prétend être que l'un des modèles possibles. Cette démarche doit être dynamique et se fonder sur la construction active du sens par l'apprenant en nous éloignant ainsi de la tentation de l'explication de texte.

L'objectif final est la reconstruction du sens du texte-source. Il faut donc mettre en place toute une nouvelle batterie de stratégies d'enseignement pour orienter et soutenir le travail des apprenants. En premier lieu, il nous semble qu'il faut partir du repérage des mots ressemblants et de l'identification du schéma ou scénario du texte. Le choix du texte et son analyse sémantique doivent être soigneux pour bien s'adapter au niveau des apprenants. Pour réduire les opacités il faut travailler dans les contextes, tant au niveau de l'environnement immédiat de la phrase que du texte dans son ensemble. Les isotopies jouent un rôle très important, surtout dans les textes narratifs pour élucider les contenus sémantiques intratextuels. Au niveau de la prédication, le verbe joue un rôle prépondérant à la fois en tant que noyau de la proposition sémantique qu'en tant qu'indicateur du déroulement de la temporalité.

Toutes ces considérations nous amènent à proposer la démarche didactique suivante:

- 1) Lecture du texte (silencieuse et sans limitation de temps)
- 2) Activation des connaissances de l'apprenant:
 - repérage des ressemblances lexicales
 - identification du schéma et du prototype
 - reconstruction de la macrostructure
- 3) Identification des zones opaques
 - travail sur les isotopies
 - réduction des opacités par les contextes (phrastiques et textuels)
- 4) Reconstruction des propositions sémantiques
 - travail sur le niveau prédicatif
 - travail sur les reformulations
- 5) Explication progressives en fonction des textes et des besoins des apprenants de la structure de surface ou morphosyntaxe.

* * *

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M.(1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- BEAUGRANDE R. de (1982), Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage, *Bulletin de psychologie*, XXXV, 683-694.
- DENHIÈRE, G. (1984), *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récit*, Lille, PUF.
- DESCHENES, A.-J. (1998), *La compréhension et la production de textes*, Québec, Presses Universitaires.
- ERLICH, M.-F., TARDIEU, H., CAVAZZA, M. (1993), *Les modèles mentaux. Approches cognitives des représentations*, Paris, Masson.
- HOROWITZ, R. (1985a), Text patterns: Part I, *Journal of Reading*, 28, 448-454.
- HOROWITZ, R. (1985 b), Text patterns: Part II, *Journal of Reading*, 28, 534-541.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1978), Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 363-394.
- RASTIER, F. (1991), *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, PUF.
- WINOGRAD, T. (1972), *Understanding natural language*, Edinburgh Academic Press.